



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LEONICE BEZERRA LEMOS BARROS

**“NOSSA *PLAYLIST*”: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O CONHECIMENTO
MUSICAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA - PB

2019

LEONICE BEZERRA LEMOS BARROS

**“NOSSA *PLAYLIST*”: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O CONHECIMENTO
MUSICAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para o título de
Licenciatura em Pedagogia, pela
Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
Campus de João Pessoa, sob orientação da
Prof^a. Dr^a Maria Emilia Sardelich.

JOÃO PESSOA – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277n Barros, Leonice Bezerra Lemos.

"NOSSA PLAYLIST": UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O CONHECIMENTO
MUSICAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL / Leonice
Bezerra Lemos Barros. - João Pessoa, 2019.
59 f. : il.

Orientação: Maria Emília Sardelich.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Ensino da Arte; Música; Ensino Fundamental. 2. Ensino
Intercultural da Arte. I. Sardelich, Maria Emília. II.
Título.

UFPB/BC

LEONICE BEZERRA LEMOS BARROS

**"NOSSA PLAYLIST": UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O CONHECIMENTO
MUSICAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

Aprovado em: 24/09/2019.

BANCA EXAMINADORA



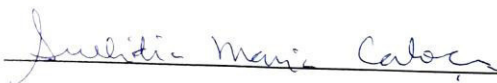
Profª. Drª Maria Emília Sardelich - UFPB

(Orientadora)



Profª. Drª Catarina Carneiro Gonçalves - UFPB

(Avaliadora)



Profª. Drª Suelidia Maria Calaça - UFPB

(Avaliadora)

Dedico este trabalho a toda minha família, em especial aos meus pais e aos professores que contribuíram na minha trajetória escolar. A todos minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo cuidado e todo amor para comigo, por demonstrar a importância da honestidade e da educação na nossa formação, pelo esforço em busca de nos oferecer o melhor, superando as dificuldades.

Ao meu esposo Johnny e meus filhos, Guilherme e Gabriele, pela compreensão e sensibilidade durante minhas ausências nesse período de curso.

A minha irmã Roseane Lemos, por cuidar dos meus filhos como uma mãe durante minhas ausências, sem sua ajuda não seria possível chegar até aqui.

As amigas, Andréia de Oliveira e Elizabete Moreira por me encorajar e fortalecer-me em todos os momentos de insegurança.

A professora Suelídia Calaça, por me acolher como bolsista do Projeto PET/Conexões de saberes acesso e permanência de jovens de origem popular à universidade: diálogos universidade-comunidade, fundamental para minha manutenção financeira na Universidade, também por todo conhecimento produzido nos encontros, pelas orientações acadêmicas e para a vida. Sua história de vida nos inspira, a ti minha gratidão.

As professoras, Catarina Carneiro Gonçalves e Patrícia Inácio pela sensibilidade e humildade em compartilhar conhecimentos e experiências tão importantes para minha formação docente.

A professora Maria Emília Sardelich, por aceitar orientar-me, pela assistência e sensibilidade, durante todo o percurso de produção do TCC, por acolher com carinho e sorriso no rosto, todas as vezes que precisei levar minha filha para as aulas, muito grata por tudo!

A banca avaliadora, pela disponibilidade de estarem comigo nesse momento tão especial de conclusão de curso.

Grata a escola Luiz Vaz de Camões receber-me e acolher-me.

A todos que torceram e acreditaram em mim, minha sincera gratidão!

- *Sawabona* “Eu te respeito, eu te valorizo. Você é importante para mim”.

- *Shikoba* “Então, eu existo pra você”

(Cumprimento africano)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a temática do Ensino Intercultural da Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem por objetivo geral indicar as possibilidades que a música oferece para o ensino intercultural da arte na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões, da cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: apresentar o Ensino da Arte como componente curricular obrigatório na legislação atual da Educação Básica; expor a proposta da Base Nacional Comum Curricular para a música nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar as características do ensino intercultural da arte; relatar a experiência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões, localizada no bairro Mangabeira IV, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Trata-se de um estudo exploratório, realizado a partir de uma revisão bibliográfica e levantamento documental, para o relato de experiência do Estágio Curricular Supervisionado. Conclui que o Ensino Intercultural da Arte, e da Música, requer incluir na discussão da sala de aula os temas que permeiam a vida humana e as relações sociais na atualidade. Esses temas se relacionam com as diferenças econômicas, étnicas, religiosas, sexuais, entre outras. Trabalhar na perspectiva da interculturalidade é também trabalhar com o conflito, não por imposição nem por dominação, mas pelo diálogo que evita a indiferença, o desrespeito, o preconceito e a discriminação.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Ensino Intercultural da Arte; Música; Ensino Fundamental.

RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión del Curso (TCC) aborda el tema de la Enseñanza Intercultural del Arte en los primeros años de la escuela primaria. Es un estudio exploratorio, realizado a partir de revisión bibliográfica y documental, para el relato de experiencia de la pasantía supervisada. Su objetivo general es indicar las posibilidades que la música ofrece para la enseñanza intercultural del arte en la escuela primaria Luiz Vaz de Camões, en la ciudad de João Pessoa, Paraíba. Para lograr este objetivo general, se definieron los siguientes objetivos específicos: presentar la enseñanza del arte como un componente curricular obligatorio en la legislación actual de educación básica; exponer la propuesta de la Base Nacional Comum Curricular para la música en los primeros años de la escuela primaria; identificar las características de la enseñanza del arte intercultural; relatar la experiencia llevada a cabo en la Escuela Primaria Municipal Luiz Vaz de Camões, ubicada en el barrio Mangabeira IV, João Pessoa, Paraíba. Concluye que la enseñanza intercultural de la música requiere incluir en la discusión del aula los temas que hoy impregnan la vida humana y las relaciones sociales. Estos temas se relacionan con diferencias económicas, étnicas, religiosas, sexuales, entre otros. Trabajar desde la perspectiva de la interculturalidad también es trabajar con el conflicto, no por imposición o dominación, sino por el diálogo que evita la indiferencia, la falta de respeto, los prejuicios y la discriminación.

Palabras-clave: Enseñanza de arte; Enseñanza intercultural de arte; Musica; Enseñanza fundamental.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. ENSINO DA ARTE COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO.....	15
2.1. O ensino da Arte na BNCC.....	18
2.2. A música nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	22
3. O ENSINO INTERCULTURAL DA ARTE.....	27
3.1. Música e interculturalidade.....	34
4. O RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57

1. INTRODUÇÃO

Em geral, a música acompanha a vida de muitas pessoas, durante as várias fases vividas. Segundo Kebach (2018) a música começa a fazer parte do universo do ser humano ainda no útero materno, quando o bebê ouve os sons produzidos pelo corpo da mãe e as canções apreciadas por ela. Durante a adolescência a música aproxima os indivíduos e possibilita a formação de “tribos”, além de oportunizar a formação de grupos que tenham interesses artísticos semelhantes.

Durante minha formação, a música sempre esteve presente na minha vida. Tanto no contexto familiar, quanto nas vivências escolares. As atividades que envolviam as danças regionais e a música contribuíram significativamente para um processo de aprendizagem da minha identidade sociocultural. De modo a fazer-me perceber, desde cedo, a presença da arte e suas expressões na produção de conhecimento.

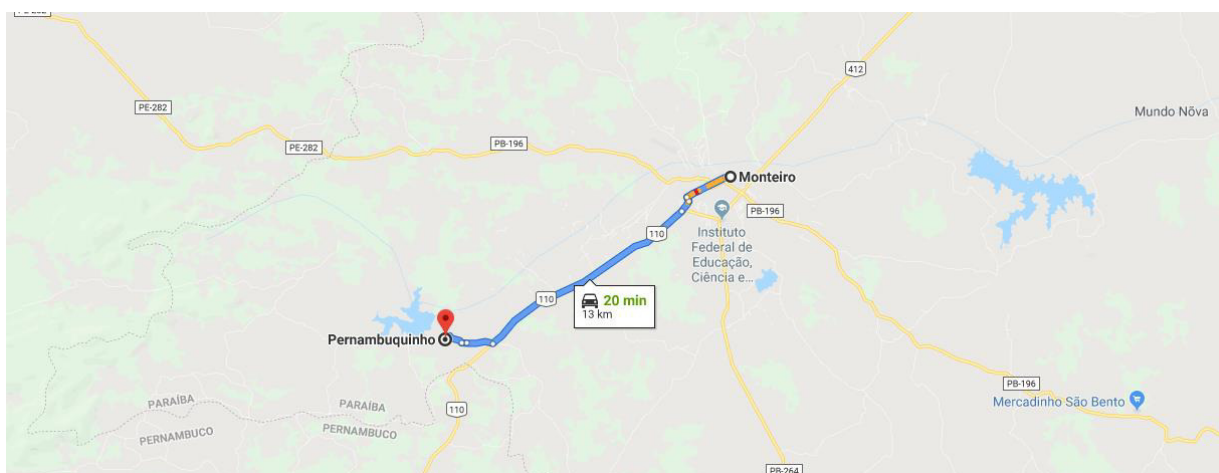
O rádio que minha mãe ligava ao amanhecer, nos fazia acordar ao som das músicas cantadas por Luiz Gonzaga (1912- 1989), Flávio José, Dominginhos (1942-2013), entre outros cantores nordestinos. A música *Tareco e Mariola*, interpretada pelo cantor Flávio José, era a minha favorita. Também os causos narrados pelo *Coronel Ludugero*, personagem interpretado pelo humorista Luiz Jacinto Silva (1929-1970), que satirizava os coronéis nordestinos. Suas narrativas sempre dialogavam com o personagem Otrope, deixando evidente seu amor pela esposa Felomena. Mesmo tendo falecido em 1970, em uma tragédia aérea juntamente com sua equipe, sua arte foi perpassando as demais décadas e, em 1996, fazia parte do meu repertório cultural.

Aos seis anos de idade ingressei no mundo escolar, na Escola Municipal Odilon Marinho de Oliveira, situada no povoado de Pernambuquinho, pertencente ao município de Sertânia, bem na divisa entre a Paraíba e o Pernambuco. Eu morava na zona rural do município de Monteiro, a cinco quilômetros da escola e todos os dias fazia o percurso caminhando. Devido à questão geográfica de localização, as professoras tinham sempre a sensibilidade de trabalhar conosco as características regionais da Paraíba e de

Pernambuco, bem como as questões culturais. As atividades escolares de música, dança, pintura, foram também grandes fontes de conhecimento e compreensão de pertencimento a cultura nordestina.

Sempre que havia atividades relacionadas as datas comemorativas as professoras propunham atividades e apresentações que contemplassem os dois estados, uma vez que parte dos alunos eram naturais da cidade de Sertânia (PE) e outros de Monteiro (PB).

Figura 1. Rota Pernambuquinho- Monteiro (PB) Google Maps.



Fonte: Disponível em: <http://www.google.com.br>

Em várias atividades ao longo da Licenciatura em Pedagogia, e em especial no componente curricular Ensino de Arte¹, tomei consciência da relação existente entre a minha aprendizagem e as práticas artísticas e culturais. Foi essa razão que me levou a decisão de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o Ensino Intercultural da Arte. A pesquisa e escrita desse TCC, me fez refletir o quanto o Ensino da Arte² contribui para uma formação de sujeitos críticos e de ativos produtores culturais.

¹ **RESOLUÇÃO Nº 64/ 2006** - Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, componente curricular Ensino de Arte, ofertado no quinto semestre do turno diurno e sexto semestre no noturno, da Universidade Federal da Paraíba - 04 créditos - 60 horas – Ementa: Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de arte-educação na Educação Infantil e nas séries iniciais no Ensino Fundamental. A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A música, a pintura e o teatro como facilitadoras da aprendizagem.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/96 utiliza a denominação Ensino da Arte como componente curricular na Educação Básica. Desse modo, este Trabalho de Conclusão de Curso fará referência ao componente curricular da Educação Básica sempre como Ensino da Arte.

Especificamente no quinto período da Licenciatura em Pedagogia, cursei o componente curricular Ensino de Arte, ministrado pela professora Maria Emília Sardelich. Durante esse período as leituras e discussões da bibliografia estudada, bem como as atividades práticas que envolviam as artes visuais, dança, música e o teatro, deixaram evidente a importância do tema e as possíveis contribuições para o âmbito educacional.

Durante o meu percurso nesse componente curricular, realizamos uma atividade denominada autobiografia visual. Essa atividade teve por objetivo vasculhar nas nossas memórias visuais a partir das imagens da Pedagogia Cultural vivenciada por nós. “A Pedagogia Cultural refere-se a uma forma de pedagogia que remete ao processo de ensino aprendizagem por meio de locais sociais, muitas vezes, exteriores a instituições educacionais consagradas” (TAVIN; ANDERSON, 2010, p. 59). Cunha (2014) afirma que muitas são as:

[...] imagens, objetos, livros, filmes, cromatismos, vestuário, entre outros artefatos visuais que demarcam as infâncias elaborando narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças. Tais artefatos, por exemplo, dizem-nos como a infância será bela se a criança usar roupa da grife Barbie, ou como ela poderá ser feliz através da história da Turma da Mônica, ou como deverá exercer sua sensualidade com as botas de uma das cantoras da banda Calypso, ou como será forte e ágil vestindo uma camiseta do Homem Aranha. E eles, assim passaram a ser naturalizados (CUNHA, 2014, p. 221).

Ao realizar minha autobiografia visual pude compreender quantas imagens, livros, filmes, músicas e seus videoclipes, foram importantes na construção da minha identidade. Entre os meios de comunicação, o rádio que ouvíamos todos os dias, as fitas cassetes dos meus cantores favoritos e que pedia para minha mãe comprar sempre que íamos à feira da cidade. Também a cartilha da Paraíba, livro de minha irmã mais velha, que já lia na escola e todas as tardes eu passava olhando para a cartilha, contemplando as imagens dos pontos turísticos e históricos do estado.

Durante os estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Pedagogia, os quais foram desenvolvidos em escolas públicas da cidade de João Pessoa, foi possível observar a pouca atenção dispensada às atividades

de música no Ensino Fundamental, deixando de lado sua importância no processo de ensino-aprendizagem que envolve o ambiente de sala de aula.

Foi a partir dessa constatação que decidi desenvolver minha atividade de regência no Estágio Supervisionado IV³, no Ensino Fundamental, com atividades que envolvessem o conhecimento musical. Portanto, este TCC partiu da seguinte questão norteadora: Quais as possibilidades que a música pode oferecer para o ensino intercultural da arte com os estudantes do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões, da cidade de João Pessoa?

A partir dessa questão, o objetivo geral deste TCC é: indicar as possibilidades que a música oferece para o ensino intercultural da arte na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões, da cidade de João Pessoa. Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar o Ensino da Arte como componente curricular obrigatório na legislação atual da Educação Básica
- Expor a proposta da Base Nacional Comum Curricular para a música nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar as características do ensino intercultural da arte.
- Relatar a experiência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões, localizada no bairro Mangabeira IV, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba.

Sobre a metodologia aplicada para a realização deste trabalho, Gil (2008) explica que esta pode ser classificada a partir dos objetivos do trabalho como também dos procedimentos que envolvem a sua produção. Em relação

³ **RESOLUÇÃO N° 64/ 2006** - - Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, componente curricular Estágio Supervisionado IV, ofertado no sétimo semestre turno diurno e noturno - 04 créditos – 60 horas – Ementa: Estudo avaliativo sobre a prática pedagógica do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries), objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico metodológicas relacionadas às questões de observação e prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica, caracterização e avaliação da participação do estagiário enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio.

aos seus objetivos, esta é uma pesquisa exploratória, pois

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2008, p. 27).

Para a realização da pesquisa realizei uma revisão bibliográfica e levantamento documental. A base para a reflexão deste estudo partiu da leitura de autores que discutem sobre a relação entre Educação e Cultura, como Freire (1963, 2000, 2002); Interculturalidade, como Candau (2016, 2011); Ensino da Arte, como Barbosa (1995), Barbosa e Amaral (2008), Iavelberg (2017); o Ensino Intercultural da Arte, como Richter (2008, 2005, 1999) e Ensino Intercultural da Música, como Kater (2012) e Queiroz (2017, 2011), entre outros.

O levantamento documental incluiu os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996; Lei nº 13.278/2016, que altera a § 6º do art. 26 da Lei nº 9394; Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a versão homologada da BNCC.

A escolha pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões, que está localizada no bairro Mangabeira IV, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba, justifica-se em razão de se tratar da escola campo de estágio supervisionado obrigatório curricular da Licenciatura em Pedagogia.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente apresento, o Ensino da Arte como componente curricular obrigatório embasado na legislação contemporânea que determina essa obrigatoriedade. No capítulo posterior teço uma discussão sobre o Ensino Intercultural da Arte a partir dos autores consultados. A seguir, o relato de experiência, vivenciada nas atividades de regência, durante o componente curricular de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, obrigatório do

curso de Pedagogia. Por fim, as conclusões que foram possíveis até este momento.

2. ENSINO DA ARTE COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO

O Ensino da Arte está presente na Educação brasileira desde a chegada dos Jesuítas a este território. Iavelberg (2017) afirma que o ensino jesuíta permeou as escolas brasileiras de 1559 a 1759. Por volta de 1599 já funcionavam as “casas do bê-a-bá” (IAVELBERG, 2017, p. 8), porque ler e escrever eram importantes tanto para a prática da fé cristã quanto para a conversão das crianças dos povos indígenas. A autora observa que a memorização era procedimento chave da aprendizagem do catecismo que era decorado em versões dialogadas. Desse modo, a educação musical ganhava destaque pela necessidade de se realizar os cultos religiosos e na aprendizagem da doutrina cristã. O teatro também foi muito explorado pelos jesuítas que visavam a catequese e também cumpria com o objetivo de impor a língua portuguesa sobre os demais idiomas dos povos indígenas.

Apesar da longa história do Ensino da Arte no Brasil, este TCC focaliza a história contemporânea, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, quando o Ensino da Arte passou a ser considerado componente curricular obrigatório na educação brasileira. Mas, antes de iniciar a abordagem a respeito das determinações descritas na LDBEN para o Ensino da Arte, gostaria de descrever a importância e finalidade desta Lei para a educação brasileira.

A LDBEN regulamenta o sistema educacional brasileiro. Esta Lei deixa evidente o direito de todos a uma educação de qualidade e orienta os rumos a serem seguidos pelas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas.

A Educação Básica no Brasil é de responsabilidade do estado, municípios e Distrito Federal em consonância com a União. Esta etapa da educação está dividida em três fases: a Educação Infantil, de matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade, e de responsabilidade dos municípios. O Ensino Fundamental, também de responsabilidade dos municípios, mas com auxílio do estado na oferta dos anos finais, e por fim o Ensino Médio, sendo de inteira responsabilidade do estado esta oferta.

A Lei 9.394/96 em seu artigo 26, parágrafo 2º determina que o Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório na Educação Básica. No segundo parágrafo do artigo 26, podemos refletir sobre o compromisso de dar espaço às expressões regionais no currículo escolar, as características de cada região, essas, tão fundamentais na construção de valores e saberes, formando sujeitos que compreendam, participem e construam a identidade cultural, a partir das relações sociais e atividades culturais.

A cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação. Saber em que medida as culturas variam e quais as razões da variedade das culturas humanas são questões que provocam discussão. Por enquanto quero salientar que é sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem (SANTOS, 1987, p.1)

A citação anterior de SANTOS (1987) menciona a grande variação de culturas como também os vários sentidos de uma realidade cultural, uma manifestação ou artefato cultural, pode ter para aqueles que o compartilham. O Brasil tem um vasto território geográfico e cultural. Alguns estados, com espaço territorial maior que muitos países. Isso contribui para a diversificação da cultura, seja nas características musicais, nas danças ou demais expressões artísticas. Portanto, no que diz respeito ao Ensino da Arte, é de grande valia que os educandos conheçam outras culturas, diferentes modos de vida e tenham a compreensão de mundo, mas que a sua realidade cultural e as expressões regionais sejam priorizadas durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

Vinte anos depois da promulgação da LDBEN, a Lei nº 13.278/2016, aprovada em dois de maio de 2016, alterou o artigo 26 da LDBEN, incluindo um novo parágrafo nesse artigo, o sexto parágrafo, que determina que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular Ensino da Arte.

Esta determinação possibilita a valorização das quatro linguagens da arte no ambiente escolar, partindo da construção de atividades e estratégias que contribuam na construção de conhecimento e compreensão dos educandos no que diz respeito a importância da arte e suas expressões, corroborando no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva dos sujeito.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.7/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, as áreas de conhecimento que compõem o currículo no Ensino Fundamental são:

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2010).

O artigo posterior, determina os componentes curriculares em relação as áreas de conhecimento que compõem o currículo no EF, a saber:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso (BRASIL, 2010).

O artigo 15, acima citado, deixa evidente que o Ensino da Arte, como componente curricular obrigatório, está inserido na área de linguagens. Sendo as Artes Visuais, Música, Teatro e Dança as linguagens que compõem este componente curricular, em todas as fases da Educação Básica. Apesar das quatro linguagens formarem este componente curricular, este TCC somente tratará da linguagem da Música.

O artigo 31 da Resolução CNE/CEB n. 7/2010 oferece orientações quanto a responsabilidade da docência em relação aos componentes curriculares de Educação Física e Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental os componentes curriculares de Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele ao qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL,2010).

Com base nesta determinação, como futura pedagoga, reconheço a responsabilidade de atuar com o componente curricular Arte. É por essa responsabilidade que neste TCC, busco estudar a linguagem da música e suas diversas possibilidades no ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017. Essa resolução mantém a mesma organização curricular já indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010. A resolução CNE/CP nº 2/2017, em seu artigo 14 indica que a BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em áreas de conhecimento, e a área de Linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental está composta pela Língua Portuguesa, Arte e Educação Física.

2.1. O ensino da arte na BNCC

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017b p.16).

Assim como destaca a citação anterior da BNCC, as atividades curriculares devem ser elaboradas para além da reprodução de conteúdos, mas principalmente no foco da construção de sujeitos pensantes e participantes social e culturalmente, valorizando os saberes já existentes e a construção de relações e vivências no ambiente escolar. O componente curricular Arte está inserido na área de Linguagens. Desse modo, a BNCC considera a Arte como linguagem. A BNCC ressalta que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017b, p.59).

Como é possível concluir a partir da citação anterior da BNCC, as práticas das linguagens artísticas devem ampliar a experiência estética e intercultural dos educandos, a partir de seus interesses e expectativas. A BNCC indica para o exercício da docência a preocupação com ampliar a autonomia intelectual e o interesse pela vida social. Este é um fator importante a se levar em conta em qualquer atividade pedagógica que envolva as linguagens da Arte.

Para o Ensino da Arte no Ensino Fundamental anos iniciais, etapa da Educação Básica focalizada nesse estudo, a BNCC determina que:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017b, p.193).

O desenvolvimento dos educandos de acordo com o que determina a BNCC com relação ao Ensino da Arte, está indicando a liberdade para a produção de conhecimento, a partir da criação e reflexão, ou seja, do fazer artístico, possibilitando a autonomia de construir-se, de compreender-se de modo a ser capaz e desenvolver o pensamento e atitudes voltados para o respeito e para a valorização da diversidade cultural.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da

cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL,2017b, p.193).

A BNCC aponta para experiências de ensino e aprendizagem da Arte que alcancem a experiência e vivência artística como prática social, permitindo que os alunos, sejam protagonistas e criadores. Esse documento indica que o componente curricular Arte oferece uma grande contribuição para a interação crítica dos educandos com o mundo, além de favorecer o respeito, o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue. O documento também destaca que esse componente propicia a troca entre culturas. Reforça que as manifestações artísticas não se reduzem somente às produções legitimadas pelo sistema da arte (COLI 1995), mas que sua aprendizagem “precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017b, p.193).

Neste ponto cabe uma observação sobre o sistema da arte que, de acordo com Coli (1995) nossa cultura possui instrumentos específicos para decidir o que é ou não arte. Um desses instrumentos é o discurso sobre o objeto artístico, proferido pelo crítico, historiador da arte, peritos, conservadores de museus, pois são eles que conferem o estatuto de arte à um objeto. Outro instrumento são os locais em que a arte pode manifestar-se, locais que também dão estatuto de arte à um objeto, como museus, galerias, salas de concerto. Para Coli (1995) o discurso e os locais formam o sistema da arte, legitimando determinadas produções, conferindo a categoria de arte à alguns objetos enobrecendo-os. Considero necessário ressaltar que a BNCC chama a nossa atenção para as mais diversas manifestações artísticas como prática social, existentes no nosso cotidiano, e não somente as legitimadas pela arte.

Outro ponto que merece destaque sobre o componente curricular Arte na BNCC é a indicação do modo de produzir e organizar os conhecimentos em arte.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal (BRASIL,2017b, p.193).

A partir da citação anterior da BNCC é possível concluir que é por meio da pesquisa que se produz e se organiza o conhecimento em arte, sendo por meio do fazer artístico que a experimentação acontece. Essa citação me remeteu ao pensamento de Freire (2002) em relação à "do-discência" - docência-discência- e a pesquisa como "indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico" (FREIRE, 2002, p. 16). Freire (2002) afirma que esses fazeres se encontram "um no corpo do outro" compreendendo que se ensina porque se busca: "Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (FREIRE, 2002, p. 17). Se a BNCC indica que a prática investigativa constitui o modo de produzir e organizar os conhecimentos em arte, associo ao pensamento de Freire (2002) ao compreender que ensinar arte exige a busca na "do-discência", a indagação sobre arte com os discentes e sobre minha compreensão de arte, bem como a compreensão dos discentes, em um processo de conhecer o que ainda não conhecemos para sermos capazes de comunicar esse conhecimento.

A BNCC também considera que as linguagens artísticas articulam seis dimensões do conhecimento que caracterizam a experiência artística, que são: criação; crítica; estesia; expressão; fruição e reflexão. A criação possibilita o construir artístico, por meio da reflexão, pesquisa e expressão de pensamento; a crítica possibilita a partir de estudos e do conhecimento artístico a oportunidade de construir um pensamento próprio, diante de aspectos influenciadores, sejam estes políticos, culturais, sociais, estéticos entre outros; a estesia está relacionada com as sensações e a percepção de si e do outro através da arte; a expressão possibilita o fazer artístico através das diversas linguagens; a fruição possibilita o desenrolar no desenvolvimento das práticas artísticas; a reflexão permite a análise crítica da atividade artística desenvolvida, que pode ser feita pelo autor ou apreciadores.

A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e

sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL,2017b, p.195).

A partir da citação anterior, é possível compreender que as dimensões da criação; crítica; estesia; expressão; fruição e reflexão podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte. O documento reafirma que o componente curricular deve articular manifestações culturais de diversos tempos e espaços, apontando que:

Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral. (BRASIL,2017b, p.196 - 197).

Mesmo diante do que orienta a BNCC com relação ao Ensino da Arte e suas possibilidades de inserção no ambiente escolar, sendo todas as linguagens importantes na composição do currículo escolar, este trabalho faz um recorte nestas linguagens com um olhar focado na discussão da música nos processos de ensino-aprendizagem.

2.2 A música nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A inserção dos educandos no Ensino Fundamental poderá gerar inseguranças, estas comuns em processos de mudanças e adaptação em novas vivências, até mesmo na fase adulta os indivíduos podem sentir-se inseguros.

Com relação a inserção da música nesta fase do ensino, para melhor socialização, construção de conhecimento e desempenho, faz-se importante que os conteúdos dos componentes curriculares sejam inseridos a partir do repertório já trazidos por estes desde a Educação Infantil, com relação aos demais conteúdos, isto não é diferente. A BNCC traz como definição, que a música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado, de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017b, p.196).

Em consonância com a BNCC, as atividades relacionadas com os conhecimentos musicais devem “construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com os outros componentes curriculares” (BRASIL, 2017b, p.196). A música como uma das linguagens do componente Arte no Ensino Fundamental articula “manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas” (BRASIL, 2017b, p.197).

Essas produções artísticas contemporâneas propiciam, segundo a BNCC, o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral. O documento também destaca que ao longo do Ensino Fundamental os conhecimentos musicais devem propiciar aos estudantes expandir seus repertórios e ampliar sua prática por meio da “reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos” (BRASIL, 2017b, p.197).

Cada uma das quatro linguagens do componente curricular Arte constitui uma unidade temática, que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões de conhecimento já apresentadas. Essa organização tem o intuito de orientar os sistemas e as redes de ensino a organizar o currículo e as propostas pedagógicas de acordo com seus contextos. O documento reafirma que a

[...] progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017b, p.197).

Desse modo, a unidade temática da Música está organizada em torno dos seguintes objetos de conhecimento: contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical, processos de criação. Em relação as habilidades que os conhecimentos musicais devem desenvolver, a BNCC, lista as seguintes habilidades a partir do código alfanumérico com as seguintes correspondências: EF corresponde ao Ensino Fundamental; 15 corresponde do primeiro ao quinto ano; AR corresponde ao componente curricular Arte.

São cinco habilidades do número 13 ao17 que listo a seguir:

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos construtivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registros em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo (BRASIL, 2017b, p. 203)

A partir da leitura das habilidades esperadas pela BNCC para a Música no Ensino Fundamental, é possível relacionar as mesmas aos objetos de conhecimento. Assim sendo, a habilidade EF15AR13 refere-se ao contexto e práticas; EF15AR14 aos elementos da linguagem musical; EF15AR15 às materialidades; EF15AR16 à notação e registro musical; EF15AR17 aos processos de criação.

Não somente a BNCC destaca a música no Ensino Fundamental. Autores como Kebach (2018) afirmam que a música é forma de expressão e desenvolvimento estético, manifestação cultural, e, portanto, ter acesso a esse

conhecimento é tão importante quanto ter acesso a qualquer outro. A música funciona como elemento integrador, estreitando os laços entre indivíduos e as vivências em diversas esferas sociais. Na relação entre música e sociedade, também acontece o processo intencional da musicalização.

A musicalização é um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente o que vale dizer: inserir-se em seu meio social de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social (PENNA, 2008, p.47).

A musicalização é, portanto muito mais que diversão ou “passatempo” é um processo educacional orientado na construção de saberes, de modo a oferecer aos sujeitos um pensamento crítico e de posicionamento social para si. Para tal, carece ser reconhecida e inserida no ambiente escolar, de modo que possibilite a socialização, reflexão e a compreensão da importância desta para todos os corpos da instituição escolar, o corpo docente, o corpo discente, entre outros.

Em conformidade com os estudos em relação à música, é possível afirmar que esta deve ser trabalhada de forma interdisciplinar no ambiente escolar, possibilitando ao educador, por meio dela, alcançar bons resultados ao considera-la em seus planejamentos, contribuindo na produção do conhecimento dos alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de reflexão e expressão artística, promovendo a socialização com os demais sujeitos da comunidade escolar, respeitando as características e gosto musical de cada um.

Segundo Kater (2012) não se trata de adestrar ninguém, mas sim, de oportunizar o crescimento e o aprendizado de todo e qualquer ser humano a partir de um conhecimento de si. A música está presente na formação cultural no que viabiliza todo um processo de desenvolvimento do indivíduo. O

reconhecimento de pertencer a uma cultura, o desenvolvimento do gosto artístico, possibilita o reconhecimento de si e dos demais enquanto membros formadores da cultura.

Visto que à música mexe com as nossas emoções, ao ouvi-las podemos querer dançar, se for lenta ou instrumental, nos faz relaxar e dormir uma soneca, podemos ficar emotivos, e a emoção diante desta, nos fazer chorar, essas sensações e sentimentos possibilitam as expressões de divertimento ou tristeza, exteriorizando-as e possibilitando a comunicação .

De acordo com Kater (2012) a música tem a capacidade de promover felicidade, autoestima e interação entre os indivíduos, construção de conhecimento de uma maneira eficiente, eficaz e comunicável. O autor evidencia as potencialidades da música, como contribuição na socialização e construção de conhecimento dos sujeitos.

3. O ENSINO INTERCULTURAL DA ARTE

No que diz respeito a cultura, Santos (1987) observa que há duas grandes concepções sobre a mesma. A primeira concepção preocupa-se com todos os aspectos da realidade social de um povo. Na segunda concepção a cultura está relacionada ao conhecimento, as ideias e crenças. As duas concepções estão relacionadas às vivências humanas em suas interações sociais, na construção social, o que se pode vir a aprender ou ensinar em uma sociedade.

Cultura inclui ainda as maneiras como esse conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política. O estudo da cultura assim compreendida volta-se para as maneiras pelas quais a realidade que se conhece é codificada por uma sociedade, através de palavras, ideias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras e rituais. O estudo da cultura procura entender o sentido que fazem essas concepções e práticas para a sociedade que as vive (SANTOS, 1987, p. 35).

Como afirma Santos (1987) muitos são os fatores que contribuem na formação cultural de uma sociedade, é preciso então que as sociedades sejam democratizadas, de modo que os sujeitos sejam participantes nas suas realidades e construtores sociais a partir dos seus ideais e do respeito, com a valorização as diferenças. Sobre as relações entre educação e cultura, há algum tempo Paulo Freire (1921-1997) já indicou essa ligação em seu pensamento e sua ação educativa:

Um outro dado de que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa experiência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa. A nosso tempo. A nosso espaço. Teríamos de levar em consideração as várias condições de tempo e de espaço brasileiros. E se nós já pensávamos em um método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, essas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo as falhas de uma educação alienada, por isso instrumental (FREIRE, 1963, p.8-9).

Em conformidade com Freire (1963) não podemos separar a educação da cultura, pois as duas surgiram a partir de uma única

necessidade, a humana, para que assim pudessem existir, partilhar os conhecimentos produzidos, e isso se perpetua até os dias atuais. Não há como direcionar processos educacionais sem levar em consideração as questões culturais, em diferentes tempos e espaços, cultura e educação se interpenetram, contribuindo para a diminuição do etnocentrismo.

Para Candau “A relação entre as questões sobre justiça, superação das desigualdades e aquelas que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita” (CANDAU, 2016, p.7). Não há como falarmos em diversidade cultural e interculturalismo se não estivermos sensíveis a acolher e a entender que uma sociedade é formada por sujeitos históricos que trazem concepções diferentes de sociedade, cultura, direitos e acessos. Trazendo cada um destes seus ideais, crenças, vivências e desejos. Para tal compreensão faz-se necessário colocar em prática a empatia, justiça social e compreensão de sociedade democrática, na qual todos os cidadãos possuem direitos e deveres, também levando em consideração as lutas e histórias vividas pelos antepassados.

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravidão, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade (CANDAU, 2011, p.17).

Mesmo diante das barreiras impostas pelas desigualdades e injustiças, presentes na formação das sociedades, não devemos fechar os olhos para esta realidade que se perpetua até a atualidade, pois parece que poucas foram as conquistas nas lutas por igualdade de direitos e acessos. Sabemos que a população negra em nossa sociedade foi escravizada e, após a abolição, ignorada, deixada a própria sorte. Desse modo, tiveram seus direitos negligenciados desde sempre e ainda na atualidade sofrem com o preconceito, violência e a desigualdade social. As comunidades indígenas também sofrem desde a invasão dos vários povos da Europa ao Brasil, e

quinhentos e dezenove anos após essa invasão se perpetua a violência e destruição das suas terras.

Neste sentido, penso que a escola tem que exercer sua função social devendo promover a compreensão da importância da formação social e do papel do sujeito na sociedade e na valorização da diversidade escolar, social e cultural. Também faz parte da função social da escola fomentar a produção do conhecimento numa perspectiva de análise e percepção dos processos sociais de forma crítica e reflexiva, que busque mudanças e atue por respeito e pelo respeito aos direitos sociais a toda a nação, para que as diferenças culturais não nos distanciem mas sim aproximem os sujeitos em busca de respeito e igualdade.

Hall (2006) afirma que: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu coerente” (HALL, 2006, p.13). As relações entre os indivíduos tem se estreitado para além da presença física, o acesso aos tipos de culturas e arte podem ser feitos de modo virtual, possibilitando assim, uma maior velocidade na circulação de informações, acesso a diferentes culturas e a aproximação dos indivíduos.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (...) o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p.16).

A partir das relações entre as diversas culturas, estreitadas na atualidade, estas vem corroborando para que os indivíduos se socializem e com isso, passem a ter uma identidade cultural e social multifacetada, através das diferentes realidades por eles vividas. Neste sentido a educação no âmbito escolar precisa formular currículos que contemplem a diversidade de identidades e culturas presentes no cotidiano escolar.

A escola tem um papel fundamental na formação do sujeitos, por isso precisa ter de um olhar mais atento quanto a formação dos mesmos. De acordo com Trindade (2002) faz-se necessário a estimulação, o incentivo e o encorajamento dos sujeitos no ambiente escolar, pois, segundo ela, aprender é

uma aproximação com o que até então era desconhecido, tornando-se um novo aprendizado.

Quando pensamos em escola, em geral, voltamos nossa atenção para a relação docente-discente, e tem-se uma visão distorcida dessa relação, na qual apenas o docente possui conhecimento a ponto de ensinar, mas na verdade, tanto docente quanto discente são detentores de conhecimentos e possuem suas potencialidades para socializar conhecimentos curriculares ou de experiências vividas.

A escola precisa ser reformulada, deixar de lado a visão reprodutivista de conteúdos e buscar formar sujeitos para além da aquisição e reprodução destes. Formar sujeitos para se construírem na compreensão de uma sociedade diversa e com múltiplas culturas. De modo que venham a dialogar com o mundo na sua diversidade, para que todos possam vir a ser ouvidos, respeitados e que se priorize o acesso a diferentes culturas por meio do respeito as diferenças que constituem o ambiente escolar. Segundo Candau (2016) as diferenças devem ser encaradas como vantagens pedagógicas e não como barreiras que problematizam o contexto escolar.

Na perspectiva do ensino intercultural, a escola deve estar pautada nos modos de vida dos seus educandos, respeitando os conhecimentos por eles trazidos, contribuindo na construção da identidade cultural e social desses sujeitos. A partir da socialização dos saberes que se originam nas diversas culturas. Nesse entendimento a escola passa a ser espaço de acolhimento e socialização de sujeitos que pertencem as culturas denominadas como minorias, para além de uma cultura dita como dominante. O autoconhecimento advindo dessas abordagens culturais, oferece abertura para que temas importantes que estão relacionados ao respeito e direitos dos cidadãos, sejam abordados.

Em relação ao Ensino Intercultural da Arte, trago as referências das professoras brasileiras Ana Mae Barbosa e Ivone Mendes Richter que são fundamentais.

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas das classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. Nós aprendemos com

Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem excluir a cultura erudita das classes baixas. Todas as classes sociais têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos de poder. É necessário conhecê-los, a ser versados neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais (BARBOSA, 1995, p.11).

A partir da citação anterior de Barbosa (1995) é possível constatar como o pensamento de Paulo Freire se faz presente no Ensino Intercultural da Arte ao se recusar a discriminação cultural. A autora ratifica que todas as classes sociais têm o direito de acesso aos códigos dominantes, porém o ponto de partida continua sendo a competência na sua própria cultura.

Richter (1999) se posiciona do mesmo modo ao afirmar que:

Para os antropólogos, a educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escolarização é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura (RICHTER, 1999, p.31).

Nessa perspectiva podemos constatar que em todo momento estamos aprendendo, nas relações familiares, nas brincadeiras da rua, nas conversas informais e nossas observações e ações nos levam a produzir conhecimento diariamente. A escola é local formal e também informal, em sala de aula, nas brincadeiras nas conversas com colegas e funcionários a socialização em geral nos leva a produzir conhecimento. Dentro da instituição escolar existem as variedades culturais e, a partir disso, se faz necessária uma abordagem intercultural, para que o currículo escolar seja formulado considerando esta variedade e pautado na igualdade e equidade.

Richter (1999) aborda o surgimento do multiculturalismo em outros países e enfatiza a importância de que este, na educação brasileira, não venha carregado de influências externas que destõem da nossa realidade, por isso é

importante que se compreenda o surgimento do ensino multicultural e como é efetivado em outros países. Considera como competência cultural

[...] o conhecimento e a capacidade de lidar com código culturais de outras culturas, bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macroculturais onde as culturas se inserem, como é o caso da arte” (RICHTER, 2008, p. 105).

No Brasil a abordagem cultural no Ensino da Arte deve partir das expressões regionalistas, como já foi indicado no capítulo anterior a partir do fundamento legal da LDBEN. Essas expressões são produzidas a partir de valores culturais que se perpetuam em diferentes culturas. As microculturas como descreve Richter (1999) surgem a partir de características específicas que diferem umas culturas das outras. A religião, etnias, gênero, profissão e classe social são alguns fatores que contribuem para o surgimento das microculturas.

O Ensino Intercultural da Arte pode ser compreendido como:

Uma prática que resgate o outro, que seja revolucionária no sentido de propor a inclusão de todas e de todos, que encontre as verdadeiras riquezas de todas as culturas e de todos os seres humanos, justamente por sua diversidade (RICHTER, 2005. p. 225).

A partir da citação acima, é possível concluir que uma prática que resgate o outro é uma prática inclusiva, o que implica uma inter-relação no ensino e aprendizagem em Arte. A autora esclarece que é uma inter-relação entre códigos culturais de diferentes grupos culturais. Dentro da escola não é diferente, a instituição deve estar atenta e agir de modo efetivo para que haja o acolhimento e a socialização das diversas culturas presentes nesse contexto e abordar as variedades de informações que estas trazem. Neste sentido, o Ensino Intercultural da Arte, possibilita a inclusão e abordagem de conteúdos e ações que contribuam para uma educação justa e igualitária que não negligencie nenhuma dessas microculturas.

O ensino intercultural da arte tem como objetivo propiciar uma educação inclusiva no sentido mais amplo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula e que compõem a nossa sociedade, de forma a propiciar uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos (RICHTER, 2008, p.105).

A arte é um componente curricular que possibilita o acesso às práticas culturais através das práticas de ensino para compreender o fazer artístico. É uma das possibilidades para que os sujeitos possam estreitar espaços entre a vida cotidiana, cultura e vivências passadas, além das diversas culturas e experiências de vida trazidas pelos demais sujeitos que estejam inseridos no ambiente escolar, promovendo a formação de sujeitos cultos e receptivos frente as diversas culturas. “A educação intercultural em arte busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento de competências [...] Essas competências envolvem o conhecimento e a capacidade de lidar com códigos culturais de outras culturas” (RICHTER, 2008, p.106).

Para que essas competências sejam de fato efetivadas no contexto escolar, é preciso que os currículos escolares estejam voltados para uma visão democrática e que alcance todos os sujeitos. No sentido social e cultural, o Ensino Intercultural da Arte trabalha com as questões étnicas, de diversidade cultural e de gênero, das culturas e modos de vida que sejam vistos como diversos e não fora de padrões estipulados por uma sociedade etnocêntrica. Isso quer dizer que é necessário abandonar uma concepção de Ensino da Arte carregado dos códigos europeus e estadunidense, de uma produção artística feita por homens brancos de origem europeia. A concepção eurocêntrica de arte exclui outras manifestações artísticas que não condizem com esses cânones.

Richter (2008) relata experiências pedagógicas realizadas em uma escola a partir do conceito “fazeres especiais” das pessoas da comunidade. Esse fazer especial pode ser desde uma comida feita pela família até uma produção artística. Essa proposta de Richter (2008) visa identificar e valorizar as diversas etnias e suas manifestações culturais que podem estar presentes na escola. A autora descreve uma experiência em uma escola com crianças indígenas. Por isso, as docentes planejaram ações que visaram o conhecimento da cultura indígena, fosse nas práticas do traçando de palha ao valor das ervas medicinais. Nessa vivência, a comunidade escolar teve a oportunidade de produzir objetos em cestaria, além de ser apresentada à obra

de Berenice Gorini (1941) artista brasileira, de Santa Catarina. Nesse projeto a comunidade escolar pode perceber como o trançado da cestaria indígena está presente na obra da artista catarinense. Essa vivência relatada pela autora alerta para a importância do compartilhar e socializar saberes de diversas culturas, para que a aprendizagem envolva saberes de diferentes culturas.

Consideramos que o universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, para que ele possa atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. Especialmente o professor de arte precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. (RICHTER, 1999, p. 35)

A partir da citação acima, a autora alerta para o cuidado de compreender os códigos estéticos da comunidade escolar e não inserir a comunidade, apenas, nas datas comemorativas. Os saberes dos povos indígenas só precisam ser abordados no dia dezenove de abril? A música de Jackson do Pandeiro (1919 – 1982) só precisa ser evidenciada no ano que se comemora o seu centenário? Evidente que não! A escola precisa diariamente focar na valorização e produção cultural. Não se trata de aculturar ninguém, mas de gerar possibilidades de acesso a diferentes códigos culturais, conhecer suas características e produções artísticas. Neste sentido o Ensino Intercultural da Arte pode despertar nos sujeitos a sensibilidade do olhar para si e para o outro, respeitando suas diferenças e compreendendo essas diferenças como fonte de aprendizagem e acesso a novos saberes.

3.1. Música e interculturalidade

As autoras apresentadas no tópico anterior discutem o Ensino Intercultural da Arte a partir de uma inter-relação entre códigos culturais de diferentes grupos culturais. Em relação à música, Queiroz (2011) afirma que discutir a diversidade musical e possíveis metodologias de Ensino Intercultural de Música requer incluir no âmbito educacional os temas que permeiam a vida humana e as relações sociais na atualidade. O autor considera que o Ensino

Intercultural da Música representa caminhar na direção de uma ação pedagógica orientada pelos valores da diversidade e do direito à diferença.

Ao considerarmos a diversidade na sala de aula, é importante ter em mente que não se trata de considerar unicamente a diversidade musical, mesmo para o professor de música. Na sala de aula, se manifestam muitos aspectos relacionados às diferenças, que estão imbricados em todas as áreas e nos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, a diversidade na sala de aula, independente do componente curricular trabalhado, abarca fatores econômicos, étnicos, religiosos, sexuais, artísticos, entre tantos outros. É a conjuntura desses elementos que constitui a vida dos indivíduos e que faz da escola um lugar plural e complexo. Um lugar de confrontos e disputas, mas também de diálogos e interações (QUEIROZ, 2011, p. 18)

Queiroz (2011) indica que os profissionais que atuam em diferentes áreas do conhecimento precisam considerar que as fronteiras entre as disciplinas e conteúdos são diluídas na convivência social e na inter-relação que estabelecem no contexto cultural dos indivíduos. Por isso é necessário pensar sempre que, independente da área de conhecimento e componente curricular que deva ser trabalhado, a docência sempre lida com pessoas, de naturezas e pensamentos diversificados, de vivências e acessos culturais singulares.

Dessa forma, a música como cultura cria mundos diversificados, mundos musicais que se estabelecem não como universos e territórios diferenciados pelas linhas geográficas, mas como mundos distintos dentro de um mesmo território, de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo (QUEIROZ, 2011, p. 19).

A partir da citação anterior, é possível concluir que os mundos musicais são diversificados não somente pelos seus estilos, mas também pelas convenções sociais, as pessoas que formam parte desse mundo musical, seus valores e práticas compartilhadas.

A diversidade musical se manifesta naturalmente na escola, já que distintas expressões musicais adentram cotidianamente o universo escolar, vindas na bagagem cultural dos alunos, a partir das experiências sociais que estabelecem em sua vida cotidiana. Assim, de forma individual ou coletiva, seja ouvindo rádio, assistindo televisão, navegando pela internet, brincando com amigos etc. o fato é que a música está no nosso dia a dia e, de forma mais ou menos consciente todos estabelecem

algum tipo de relação como essa expressão cultural (QUEIROZ, 2011, p. 20).

Queiroz (2011) aponta duas tendências para trabalhar com a diversidade musical na escola. A primeira tendência se relaciona ao universo musical trazido pelos alunos, o que caracteriza a diversidade de músicas da escola, as músicas que os alunos ouvem em casa, que compartilham em suas relações sociais, que assimilam pela mídia e que devem ter um lugar garantido na prática docente. O autor enfatiza a necessidade desse lugar na prática docente porque, além de terem significados culturais para os estudantes, possibilitam diversos trabalhos relacionados à linguagem musical, como, por exemplo, explorar as sonoridades dos instrumentos utilizados, as formas de cantar, entre outros aspectos. A segunda tendência se relaciona com a inserção na prática escolar de músicas diferentes dos contextos culturais dos alunos, visando a ampliação, a transformação do universo musical conhecido pelos estudantes. O autor recomenda aos docentes planejar e estruturar uma diversidade de músicas para a escola, como por exemplo, incluir músicas locais que não sejam veiculadas pela mídia, ou que mesmo que circulem na mídia sejam desconhecidas pelos estudantes.

Assim sendo, o Ensino Intercultural da Música não consiste em, apenas, levar para a escola músicas desvinculadas das realidades dos estudantes, mas como indica Queiroz (2011), que os estudantes possam reconhecer vários “sotaques”, para que, inclusive, reconheçam melhor o próprio “sotaque” e, (re)significá-lo, ampliá-lo e ou transformá-lo.

Em outra publicação, Queiroz (2017) reafirma que a busca por uma educação musical que reconheça a diversidade e promova a interculturalidade passa fundamentalmente pela vinculação dos educadores com uma pedagogia do conflito. Trabalhar a partir da interculturalidade significa pensar o lugar da música na sociedade e problematizar a inserção desse fenômeno no âmbito escolar.

No campo da música, a interculturalidade musical transcende a dimensão do reconhecimento e do respeito à música do outro, perspectiva fortemente enfatizada em diversos trabalhos da área, se inserido na esfera da valorização e inter-relação de diferentes culturas musicais” (QUEIROZ, 2017, p. 103)

Em uma perspectiva de formação musical intercultural, Queiroz (2017) afirma que é inevitável o aparecimento de conflitos, e é necessário

[...] para que as diferenças apareçam, se pronunciem, defendam seus direitos e sejam consideradas. Assim, os conflitos serão trabalhados, não por imposição ou dominação, mas pelo diálogo e a interação necessária para que sejam atenuados. Não se deve evitar o conflito em uma prática musical intercultural, deve-se evitar a indiferença, o desrespeito, o pré-conceito, a discriminação e a dominação. (QUEIROZ, 2017, p. 103)

Desse modo, a diversidade de músicas e de sujeitos compõem os mundos musicais do Brasil e não devem ser marcados por estereótipos culturais, porque uma proposta de Ensino Intercultural da Música

[...] mais do que lidar com diferentes músicas de diversas culturas, promova e fortaleça a interação entre tais culturas. Uma pedagogia do conflito em educação musical coloca em xeque as discussões de qualidade, que comparam músicas diferentes a partir de padrões unilaterais estabelecidos por culturas musicais dominantes. Assim, uma pedagoga nessa perspectiva traz para as práticas de ensino de música a coragem de trabalhar e ensinar músicas relacionadas a grandes conflitos do mundo contemporâneo: a luta contra o racismo, a intolerância religiosa, o machismo, a homofobia, a xenofobia, entre outros aspectos fortemente presentes na expressão humano-musical (QUEIROZ, 2017, p. 111-112)

Foi a partir dessa discussão de Ensino Intercultural da Arte e da Música que realizei a experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões e relato no próximo capítulo.

4. O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este capítulo descreve a experiência vivenciada no componente curricular Estágio Supervisionado quatro, cursado na Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa experiência aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões, localizada no bairro de Mangabeira quatro, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba.

A experiência ocorreu com uma das turmas de quinto ano no turno matutino no primeiro semestre de 2019. Ao chegar à escola fui apresentada a professora e a turma pela gestora. Todos foram muito receptivos na minha chegada. De início passei a observar a rotina da turma e, a partir dessas rotinas, em consonância com a professora do componente curricular estágio supervisionado, decidimos planejar as aulas em articulação ao planejamento da professora da turma. Ao solicitar seu planejamento para observação, a mesma informou que não trabalha com plano de aula, tendo como norte diário o livro didático. Desse modo, planejamos algumas aulas de acordo com a professora do estágio da UFPB.

Em busca de informações de como aconteciam as aulas, para assim contribuir no planejamento, perguntei aos educandos quais eram as atividades que realizavam nas aulas do componente curricular Arte. Eles relataram que apenas desenhavam. Perguntei também se eles usavam o livro didático deste componente curricular e os mesmos informaram que não. Dando continuidade à um pequeno diagnóstico sobre os educandos, perguntei-lhes o que a música representava para os mesmos. As respostas foram diversas e destaco algumas que me fizeram refletir profundamente: *“a música me deixa alegre”; “faz-me ficar animado”; “eu gosto de ouvir música quando estou triste”; “a música me faz viajar”; “a música me faz esquecer as pessoas que me fazem mal”*.

Ao observar a ausência de atividades relacionadas com o conhecimento musical e as respostas oferecidas pelos estudantes sobre o que a música representava em suas vidas, pensei que seria relevante oferecer para a turma esta oportunidade. Nesse período já vinha estudando a BNCC

(BRASIL, 2017), bem como os vários autores apresentados nos capítulos anteriores.

Para planejar as atividades, baseei-me na BNCC ao destacar que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017b, p.68).

Ao iniciar o contato com os estudantes, busquei planejar atividades que os envolvessem, de modo a possibilitar o diagnóstico do repertório musical dos mesmos, mas não de modo impositivo. Com o passar dos anos, desde a minha infância até a atualidade, tenho observado como vem se modificando o modo de ouvir música. Como relatei na Introdução deste trabalho, a música fez parte da minha vida, por meio do rádio. E na atualidade? Como as crianças de hoje, e mais precisamente as crianças dessa escola, dessa turma se aproximam da música?

A partir dessa inquietação, busquei atividades que estivessem próximas aos educandos, principalmente em relação às possibilidades que as tecnologias nos oferecem. Tive como inspiração as palavras de Paulo Freire já destacadas no capítulo anterior a respeito de levar em consideração as várias condições de tempo e de espaço brasileiros. Por isso pensei no meu próprio posicionamento, em meu tempo e espaço. Quais seriam os tempos e espaços dos educandos com os quais eu começava a interagir?

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p.46).

Assim, a partir do exercício de pensar o tempo, a técnica, o quê, para quê, como e em favor de quê e quem, associei as tendências apontadas por Queiroz (2011) para trabalhar com a diversidade musical na escola. Minha intenção foi propor uma atividade que tanto se relacionasse com o universo musical trazido pelos educandos, as música que ouvem em casa, que assimilam pela mídia, como ampliar e transformar esse universo musical

conhecido pelos estudantes. Tive em conta as observações de Queiroz (2011) para garantir a diversidade musical dos educandos em minha prática como incluir músicas desconhecidas por eles.

Desse modo foi ganhando forma a proposta de produzir a “Nossa *playlist*”. Essa atividade surgiu a partir da compreensão de que os registros musicais possibilitariam o envolvimento de todos os educandos na produção da lista relacionada ao consumo musical. Também que a partir da análise e apreciação das músicas do universo musical dos educandos fosse possível que eles percebessem a possibilidade de um consumo musical crítico e consciente. Dessa forma, a *playlist* ganhou espaço no planejamento e desenvolvimento das atividades, por compreender que esta faz parte do cotidiano dos alunos dessa faixa etária.

Não é no componente curricular de Arte que a BNCC indica as possibilidades de trabalho com a *playlist*, mas sim no componente curricular de Língua Portuguesa. A BNCC enfatiza propostas de trabalho que permitam o acesso a saberes sobre o mundo digital, pois impactam nos vários campos de atuação social e despertam o interesse dos educandos como:

[...] as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlist* comentadas; (BRASIL, 2017b, p.76).

A ideia inicial da *playlist* era a de que cada um dos participantes da turma indicasse duas músicas que ouvem no cotidiano, fora do espaço escolar. Na proposta inicial me incluí na turma, assim como incluí a professora e as cuidadoras. Pensei que dessa forma poderia planejar de acordo com a BNCC e atender a unidade temática da Música, focalizando o objeto de conhecimento contexto e práticas, bem como a habilidade EF15AR13, a de: identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos

contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana (BRASIL, 2017b, p. 203).

Considereei que a partir da diversidade musical da turma chegaríamos a diversos gêneros musicais e que esses gêneros seriam diferentes tanto pelas microculturas (RICHTER, 1999) presentes na sala de aula, pelas diferentes características específicas de religião, etnias, gênero, classe social, quanto pela diferença geracional entre a professora, as cuidadoras e os educandos.

Ao propor a atividade para a professora e as cuidadoras, a primeira reação que obtive foi a das mesmas se negarem a participar da atividade, sem maiores argumentos para tal negação. Assim sendo, decidi continuar com a proposta mesmo sem a participação da professora e cuidadoras, apenas incluindo o meu universo musical. Esse foi o primeiro momento em que senti emergir a pedagogia do conflito (QUEIROZ, 2017).

No momento de propor a atividade para a turma, percebi uma agitação entre os educandos quando solicitei que cada um escrevesse o título de duas músicas que ouvissem naqueles momentos em que não estão na escola. Alguns educandos me perguntaram se “*podiam mesmo falar das músicas que ouviam*”. Outros lembraram que ouviam certas músicas, mas que não sabiam o título. Para acomodar esse fato, que inicialmente não havia previsto, combinamos que se não soubessem o título da música, escrevessem uma parte da letra, pois com um trecho da letra poderíamos pesquisar o título da mesma e incluíríamos na *playlist*.

No encontro seguinte com os educandos, organizamos a lista das músicas e, para mim, foi uma grande surpresa receber os títulos e ou partes das letras das músicas, nem sempre completos, que apresento abaixo, em ordem alfabética, já completos a partir da nossa pesquisa sobre os mesmos:

Ao vivo e a cores (Jorge e Mateus/ Anitta).

Bebê ai que saudade (Mc Lucy e Mc Roger).

Caminho no deserto (Soraya Moraes).

Casal raiz (Xand avião).

Dally (Mc Shevchenko).

Dragon Bool (Tema de abertura).

Garupa 2 (Mc Nando e Mc Luanzinho).
Hoje eu vou parar na gaiola (Mc Livinho).
Imprevisível (Tribo da periferia).
Jogo do amor (Mc Bruninho).
Jogo do contente (Sophia Valverde).
Ninguém explica Deus (Gabriela Rocha).
Ouvi dizer (Melim).
Perfeitinha (Enzo Rabelo).
Rap da Pantera negra (Player Tauz).
Sapequinha (Lexa e Mc Lan).
Rap dos Sete pecados capitais (VG Beats).
Shake it off (Taylor Swift).
Sou favela (Mc Bruninho).

Confesso que muitos títulos me intimidaram, pois reconheço que não fazem parte das minhas escolhas, do meu universo musical, porém sei que são títulos tocados à exaustão nas estações de rádio local, em espaços públicos como os terminais de ônibus urbanos, além dos *videoclipes* das mesmas que circulam livremente na Internet em vários canais do *YouTube*. Procurei saber em que veículos os educandos ouviam essas músicas e, a maioria, indicou a Internet como veículo para “*ouvir música*”.

Se por um lado os títulos me intimidaram, por outro lado percebi a reação da professora que desaprovou a atividade a partir do consumo dos educandos. Foi então que vivenciei aquilo que o estudo da bibliografia, apresentado no capítulo anterior, havia indicado como pedagogia do conflito (QUEIROZ, 2017). Percebi que a professora desaprovava tanto a atividade proposta quanto o universo musical que se desenhou na *playlist* da turma, em nome da “qualidade, que compara músicas diferentes a partir de padrões unilaterais estabelecidos por culturas musicais dominantes” (QUEIROZ, 2017, p. 111). Foi então que percebi o desafio que estava posto nessa atividade. Eu conseguiria ser uma pedagoga com coragem de trabalhar e tratar das músicas relacionadas a grandes conflitos do mundo contemporâneo? Conseguiria, com essa *playlist*, discutir “a luta contra o racismo, a intolerância religiosa, o

machismo, a homofobia, a xenofobia, entre outros aspectos fortemente presentes na expressão humano-musical (QUEIROZ, 2017, p. 112)?

Foram, para mim, momentos de decisão que exigiram muita reflexão. Nessa reflexão, o pensamento de Paulo Freire norteou minha decisão de seguir trabalhando essa lista de títulos musicais com os educandos. “Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito” (FREIRE, 2000, p. 49). Percebi que é com esse extraordinário poder da mídia que eu me enfrentava. Os educandos têm acesso à Internet e aos produtos culturais que nela circulam, mas esse acesso está contribuindo para formar sujeitos que compreendam as desigualdades e contradições sociais, para que lutem por respeito e igualdade?

Penso que a escola deve agir sempre com o olhar atento, buscando formar sujeitos que valorizem e respeitem as expressões e as diferenças presentes no contexto social e cultural, e que nesses contextos as músicas venham enriquecer o conhecimento popular e também fortalecer para as lutas sociais. Em relação ao agir docente, de acordo com Paulo Freire (2002) “como educadores progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo discuti-la” (FREIRE, 2002, p. 50). Percebi que não posso desconhecer a televisão, mas também não posso desconhecer a Internet, e que devo usá-la e sobretudo discuti-la.

Lembrei-me que, em minha adolescência, para ouvir as músicas que mais gostava eu precisava estar atenta ao rádio e ficar mudando as estações para conseguir ter acesso à essas músicas favoritas. As mais solicitadas pelos ouvintes, faziam parte da lista das mais tocadas, reproduzidas sempre no final da tarde. O que mudou da minha experiência para a dos educandos da turma? Na atualidade isso vem se modificando, pois com o acesso à Internet, *Youtube* e outras plataformas digitais, o contato é imediato e é possível reproduzir quantas vezes quiser. O rádio é praticamente desconhecido por esses adolescentes para o consumo de músicas. Diante da facilidade desse acesso, precisamos estar atentas e analisar as músicas oferecidas pelas mídias.

A partir da citação anterior de Freire (2002) a intenção de discutir o universo musical dos educandos foi amadurecida. Analisando a lista de títulos

consumidos pelos educandos posso perceber que a maioria ouve aquelas ditas “*músicas do momento*”, outros preferem temas de abertura de desenho animado. Em relação aos gêneros musicais, o *funk* predomina entre o *gospel* e o *pop*.

O funk é um gênero musical que gera polêmicas e críticas de muitos lados diferentes, seja por causa da coreografia, das letras e do modo de vestir associado ao mesmo. Como gênero musical tem suas raízes nos Estados Unidos, na conhecida *soul music*, música com alma que, por sua vez, inspira-se no *Rhythm and Blues* e no *gospel* dos Estados Unidos, do final da década de 1950, entre a população negra. No Brasil, o *funk* apareceu nos bailes da zona sul do Rio de Janeiro, no final da década de 1970. De um modo diferente dos Estados Unidos, no Brasil os bailes *funk* iniciaram sua trajetória em uma área da cidade considerada nobre e, somente com o tempo, adentram na periferia (VIANNA, 1997).

Desde a década de 1970 o gênero musical *funk* vem passando por várias transformações e atualmente se consideram vários subgêneros, como: o *funk carioca*, o *funk ostentação*, o *funk consciente*, o *funk pop* e o *funk proibidão*. O *funk carioca* é conhecido como o tradicional, por ter sua entrada no Brasil pela cidade do Rio de Janeiro. No *funk carioca* há uma vertente denominada de 150 bpm, que significa 150 batidas por minuto, também conhecido como “ritmo louco”, por ser muito acelerado. O *funk ostentação*, também conhecido como *funk paulista*, se diferencia pelas letras que, em geral, fazem alusão ao luxo, carros, joias e dinheiro, exaltando o consumo desejado. O *funk consciente*, associado ao *rap*, procura denunciar problemas sociais, como o descaso aos moradores das periferias. O *funk pop* é conhecido por explorar todos os aspectos dos subgêneros anteriores, porém de um modo suave para conquistar espaço no mercado nacional e internacional da música. O *funk proibidão* destaca em suas letras aspectos relacionados ao sexo e as drogas. As polêmicas em torno do funk, e dos seus subgêneros, se relacionam com as letras e a coreografia, pelos denominados “passinhos”, que se associam aos valores exaltados pelas letras, com apelos à erotização.

A partir de minha pesquisa sobre o *funk* para poder trabalhar o universo musical dos educandos, passei a questionar se esse gênero musical,

com letras que, muitas vezes considero ofensivas, contribui para perpetuação da violência, desrespeito e desvalorização da mulher. A repetição exaustiva dessas letras poderia levar os sujeitos a reproduzirem essas mazelas de uma forma cantada? Penso que, não necessariamente o gênero musical *funk*, mas algumas letras desse gênero, como também de outros, podem desumanizar não somente as mulheres, mas todas as pessoas em diversas condições de existência. Considero que essa desumanização tem sido fomentada pela mídia e é uma das atuais formas de opressão.

Pensando no envolvimento e interação dos educandos com o gênero musical *funk*, levei a proposta de analisar algumas letras da *playlist*. Apesar de ser uma atividade de leitura e interpretação de texto, percebi a aceitação da atividade pelos educandos. A exposição da letra nos possibilitou a socialização de saberes, a valorização da música na cultura contemporânea, bem como a construção do pensamento e posicionamento social. Nessa atividade de análise, tivemos a oportunidade de diferenciar o ouvir música, do escutar atento, que gera a possibilidade de criar ideias, de se posicionar de forma crítica e reflexiva e o desenvolvimento da atenção a partir dessas socializações musicais.

Dentre as músicas da *playlist*, escolhi para a atividade de análise a letra de *Perfeitinha*, de autoria de Enzo Rabelo, pois considerei que poderíamos trabalhar a representação da mulher e era, dentre outras músicas indicadas na *playlist*, a menos ofensiva entre as indicadas que se aproximam do subgênero *funk* proibido.

*Ela é uma princesa que não usa coroa
Ela usa boné, boné, boné
Não precisa de salto, ela para o baile
Só de tênis no pé.
Ela tem um brilho que brilha mais que brilhante
Uma joia rara, ela é tipo diamante
E advinha só
Ela é toda, toda, toda perfeitinha
E o melhor é que ela é toda, toda minha
Ela é toda, toda, toda perfeitinha
Dá vontade de guardar numa caixinha
Ela é toda, toda, toda perfeitinha
E o melhor é que ela é toda, toda minha
Ela é toda, toda, toda perfeitinha*

*Dá vontade de guardar numa caixinha
Pra ninguém roubar
Pra ninguém roubar.*

Após a leitura da letra em conjunto, em voz alta, da música *Perfeitinha*, foi o momento de os educandos expressarem suas interpretações. Dentre os educandos, em especial as meninas, expressaram que gostam da letra, pois, em suas interpretações, a letra *“elogia a menina e seu estilo”* porque *“mesmo usando tênis e boné ela continua linda”*. Foi uma atividade em que todos quiseram falar ao mesmo tempo, e em muitos momentos, tive que organizar a discussão, lembrando que se todos falassem ao mesmo tempo, ninguém seria ouvido. Os vários argumentos levantados pela interpretação dos educandos giraram em torno de *“o importante é que o gosto e o estilo da pessoa seja respeitado, e não criticado”*. Tomei nota desse argumento, pois considereei que também era uma forma de sinalizarem que queriam ser respeitados em relação ao gosto e estilo musical apresentado na *playlist*. Eles também expressaram que quando *“a letra fala, princesinha, joia e diamante é uma forma de conquistar, cuidar e demonstrar amor”*.

A atividade de análise da letra não trouxe dificuldade em torno do vocabulário, mas questioneei a turma sobre os motivos que levam ouvir e gostar tanto dessa música. A turma respondeu que gostavam mais *“de ouvir a batida”*, *“porque faz dançar”*, *“é gostosa de dançar”*. Para Maffioletti (1993) a música possui as seguintes funções sociais: de prazer estético, o prazer dos sentidos; de expressão emocional, por meio da liberação de ideias e sentimentos não revelados pelo discurso comum; de reação física por meio da dança; de divertimento; de comunicação; de representação simbólica, dos significados afetivos, culturais; de conformidade a normas sociais, como as letras que veiculam comportamentos; de validação de instituições e rituais, como a preservação da ordem; de continuidade e estabilidade da cultura, pela conservação da história, lendas, mitos; de integração social, pela união social e satisfação de pertencer à um grupo. A autora afirma que a música pode ter múltiplos usos e funções na sociedade, mas sua prática na escola tem se apoiado sobre uma concepção instrumental, para facilitar o conformismo à normas sociais, validar instituições, rituais religiosos e contribuir para a

integração da sociedade. Por exemplo, as canções comemorativas de datas e eventos que invariavelmente formam o repertório da escola é um bom exemplo da música em relação direta com a conformidade às normas sociais.

Com o auxílio de Maffioletti (1993) considerei que a turma consome esse gênero musical pelo prazer estético, pela reação física ao ritmo que leva a dançar, pelo divertimento, pela integração social no sentido de pertencer à um grupo. Foi por essa razão que procurei levantar aspectos não interpretados pela turma, como por exemplo, o de conformidade às normas sociais. Busquei apontar como a letra dessa música, “*que faz dançar*”, também veicula um determinado comportamento. Questionei a turma sobre a passagem da letra que se refere do seguinte modo: “*E o melhor é que ela é toda, toda minha; Ela é toda, toda, toda perfeita; Dá vontade de guardar numa caixinha*”. Discutimos o que é pertencer a alguém, modos de pertencimento, modos de possessão, modos de possessão violenta. Questionei sobre o viver guardada em uma caixinha e quem da turma gostaria de estar guardado em uma caixinha, como também as diferenças entre os sentimentos de carinho, cuidado, amor e possessão.

Finalizei a atividade solicitando aos educandos que fizessem o mesmo trabalho de análise das letras das várias músicas da Nossa *playlist* sempre que cantassem qualquer uma das músicas, fosse em situações sociais ou individualmente, ao cantarem para si mesmos. Tive que alterar meu planejamento inicial, pois a professora considerou que a discussão dessas letras era inapropriada para a escola. Prometi aos educandos que no próximo encontro apresentaria as músicas que ouço e que adicionaríamos à nossa lista.

No encontro posterior, me surpreendi com os educandos que comentaram a análise que haviam feito em casa da letra da música *Hoje eu vou parar na gaiola* (Mc Livinho). Os comentários dos educandos sempre aludiam ao fato de que dançando e cantando não conseguiam perceber muito a letra, pois gostavam “*mais de ouvir a batida*”, mas que “*depois que ler, é outra coisa*”. Um dos educandos me pediu para retirar as músicas por ele escolhidas para compor a *playlist*, pois estava percebendo que não eram “*legais*”. Conversamos sobre as músicas e lhe disse que não seria necessário, pois o importante era escutar atentamente todos os gêneros musicais.

Quero frisar que a proposta foi a de trabalharmos junto aos educandos o desenvolvimento crítico e reflexivo de modo a compreenderem o que pode contribuir ou não, no processo de formação e construção da identidade social e cultural. A partir das leituras realizadas sobre o Ensino Intercultural da Arte e da Música que constam no capítulo anterior, considero que não devemos impor, mas sim oferecer a oportunidade de dialogar, pois o concordar e discordar são necessários na formação dos sujeitos. “Não se deve evitar o conflito em uma prática musical intercultural, deve-se evitar a indiferença, o desrespeito, o pré-conceito, a discriminação e a dominação (QUEIROZ, 2017, p. 103).

Apresentei a turma as músicas que eu desejava incluir na *playlist*, pois está escolha além de fazer parte do meu universo musical, considero que representam a cultura nordestina. Escolhi uma versão instrumental de *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga (1912 – 1989) e *Orgulho de ser nordestino*, de Flávio José. A opção por uma versão instrumental, foi para diferenciarmos as possibilidades de músicas sem letra, mesmo que as letras sejam conhecidas. Também foi possível reconhecer os sons de diferentes instrumentos utilizados no arranjo, e as sonoridades diversas.

A partir de então, conversamos sobre as músicas vocais e instrumentais e suas diferenças. Questionei sobre quem conhecia ou já havia ouvido Flávio José. Apenas dois educandos responderam que já ouviram cantando, mas não sabiam quem ele é. Apresentei uma breve biografia do artista e a sua contribuição para música nordestina, já os convidando para apreciarmos uma música interpretada pelo cantor. Expliquei para a turma que cresci ouvindo esse tipo de música e pelo fato dele ser um artista da minha terra, isso contribuiu ainda mais para que eu me identificasse e consumisse suas músicas. relatei aos educandos como essa música me conquistou por cantar a força do povo nordestino, trabalhador, que luta pelos seus ideais, mesmo diante dos sofrimentos causados pela estiagem e os preconceitos vividos.

Por todas essas razões abordei a música no contexto paraibano, a música *Orgulho de ser nordestino*, interpretada por Flávio José.

Além da seca **ferrenha**
 Do **chão batido** e da **brenha**
 O meu nordeste tem **brio**
 Quer conhecer então venha
 Que eu vou te mostrar a senha
 Do coração do Brasil
 São nove estados na **raia**
 Todos com banho de praia
 Num céu de **anil** e calor
 São nove estados unidos
 Crescentes fortalecidos
 Onde o Brasil começou
 E hoje no calcanhar da ciência
 Forma uma grande **potência**
Irrigando o chão que secou
 É verdade que a seca ainda deixa **sequela**
 Mas foi aprendendo com ela
 Que o nosso nordeste ganhou
 Deixou de viver de uma vez de **esmola**
 E foi descobrindo na escola
 A grandeza do nosso valor
 Eu quero é cantar o nordeste
 Que é grande e que cresce
 E você não conhece doutor
 De um povo guerreiro, festivo e **ordeiro**
 De um povo tão trabalhador
 Por isso não pise, viagem e pesquise
 Conheça de perto esse chão
 Só pra ver que o nordeste
 Agora é quem veste
 É quem veste de orgulho a nação (...)

Escolhi essa música para que os estudantes pudessem reconhecer vários “sotaques” como indica Queiroz (2011) e para que, inclusive, reconhecessem melhor o próprio “sotaque”. Na exposição e apreciação da música, apresentei a letra com essas palavras destacadas em negrito, pois supus que os educandos pudessem não conhecer seus significados. Busquei por meio da definição dessas palavras contribuir com o processo de aquisição vocabular dos mesmos, por acreditar que o aprendizado de novas palavras contribuem para facilitar a aprendizagem.

A abordagem da música como contribuição no ensino-aprendizagem, de modo interdisciplinar, está indicada na BNCC, na quinta competência específica para área das linguagens no EF.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural

da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017b, p.65).

Optar por essa música para estar na Nossa *playlist* também foi uma forma de trabalhar o componente curricular de Geografia. No decorrer do estágio supervisionado busquei planejar atividades que fossem além da inserção dos conteúdos apresentados no livro didático adotado para esta turma. Pensei em atividades que pudessem levar os educandos a desenvolver a compreensão de mundo e espaço ao qual pertencem. No componente curricular de Geografia, abordamos as regiões que compõem o espaço territorial do Brasil, mas com foco na região nordeste. A partir disso, busquei fazer um planejamento que dialogasse com o conteúdo do livro didático.

Quando pensamos em construir um planejamento de aulas, é importante que haja reflexão, pois a partir da reflexão realizada no planejamento podemos evidenciar quais objetivos pretendemos alcançar, como envolver os educandos nas propostas, qual a melhor forma de nos organizar e qual caminho devemos seguir. É importante ter em mente os objetivos a serem alcançados, esses firmados a partir das observações prévias de sala de aula, como foi feito anteriormente. Inicialmente fiz um apanhado geral sobre todas as regiões, sudeste, sul, centro-oeste, norte e nordeste. E aprofundamos na região nordeste, as características da região, sua importância na formação social do nosso país, os estados que esta compõe, as dificuldades enfrentadas pela estiagem, e também o preconceito praticado para com os nordestinos, ainda tão evidente na atualidade, até mesmo por quem deve lutar pelo respeito e igualdade de uma nação.

Minha formação está relacionada ao contexto da região nordeste, mais precisamente a zona rural do interior do estado da Paraíba, esse contexto, cantado nas músicas que escolhi para a *playlist*, são contribuições da minha formação cultural, ética e moral. A resistência que trago na memória diante da seca de 1993, com apenas cinco anos, lembro-me da angústia do meu pai para salvar seus animais diante da fome e sede, bem como a luta em prover alimento para os cinco filhos pequenos. A alegria em ir à escola

enfrentando uma longa caminhada sob um sol escaldante, e que era confortada pela sensibilidade das professoras em ensinar e nos oferecer o melhor diante das dificuldades, como também da nossa vontade em aprender. Penso que precisamos de abordagens que relacionem os diferentes modos de vida dos sujeitos que vivem em regiões diversas, e que pertencem a diferentes culturas, pois o conhecimento gera uma abertura enorme para a prática efetiva do respeito.

Relaciono a *Nossa playlist* com o que indica a BNCC:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens [...] Por meio dessas práticas as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, construindo-se como sujeitos. Nessas interações estão imbricados conhecimentos, atitudes, e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017b, p.63).

Como a professora e as cuidadoras da sala se negaram a participar da *Nossa playlist* e as diferenças entre as gerações se restringiram entre a minha geração e a dos educandos, solicitei que eles buscassem saber de seus pais ou responsáveis quais seriam os títulos da *Playlist* familiar. Foi necessário fazer várias tentativas até, de fato, conseguir as informações necessárias para produção da lista dos familiares, uma vez que os alunos respondiam pelos seus pais, ou seja, informavam as músicas que eles supunham que os pais ouviam. Nesse momento contei com a ajuda da professora e assim foi possível que pais e responsáveis enviassem os nomes das suas músicas favoritas. O objetivo da *Playlist* familiar foi o de analisar as diferenças entre o repertório musical da geração dos genitores que tiveram outro acesso às mídias.

Assim chegamos aos títulos da *Playlist* Familiar, também apresentada em ordem alfabética:

Autor da vida (Aline Barros)

Cheia de manias (Raça Negra)

Deus e eu (Leandro Borges)

Em frente ao portão (Roberto Carlos)

Fica em paz (Flordelis)

Gita (Raul Seixas)

Jó (Midian Lima)

Manda Boi (Wesley Safadão)

Mina (Pepe Moreno)

Namoro escondido (Sorriso Maroto)

Não deixo não (Mano Walter)

Olha pro céu (Luiz Gonzaga)

Tá escrito (Xande de Pilares)

Após listar a *Playlist* familiar, convidei os educandos para observarem a Nossa *playlist* e compararem com a dos familiares, e também investigassem quais eram os artefatos que os familiares usavam para consumir essas músicas. Orientei que conversassem com seus familiares e buscassem saber como que eles tinham acesso as músicas que gostavam de ouvir quando criança. Quais aparelhos eles usavam para acessar essas músicas, as respostas foram: rádio, aparelhos de som com CD, *walkmans*, aparelhos de fita cassete portáteis e vitrolas. Sugeri então que os alunos fizessem uma pesquisa de imagens para se aproximarem dos modelos desses aparelhos que não estão mais disponíveis para venda na atualidade.

Ao terminar atividade de análise da *Playlist* familiar e me despedir da turma, algumas alunas perguntaram se eu poderia fazer com elas um "*show de calouros*", pois haviam passado a semana ensaiando as músicas para apresentarem. Mesmo sem um planejamento prévio, compreendi que neste momento o imprevisto do "*show de calouros*" traria um aprimoramento, pois afinal é importante dar aos educandos a oportunidades de conduzirem suas aprendizagens. Nessa perspectiva Madalena Freire nos inquieta a repensar as práticas de planejamento.

Planejar é cumprir tarefas em datas marcadas? Como não viver burocraticamente o cumprimento das atividades nas datas planejadas? Como vive-las significativamente? As atividades de um planejamento burocratizam-se quando o educador dicotomiza o conteúdo da matéria do conteúdo do sujeito e da dinâmica em grupo; ocasionando assim a perda do significado (FREIRE, 1997, p.55).

O planejamento é essencial para a docente organizar conteúdos e adequar as abordagens de acordo com a realidade de sala de aula olhando para subjetividade de seus educandos. Por isso quando docentes exercem a ação de planejar, não devem olhar exclusivamente para o conteúdo, mas também para os educandos, seus desejos, dificuldades e aquisições que devem influenciar diretamente na elaboração do planejamento e na aquisição da aprendizagem.

Madalena Freire enfatiza que “o conteúdo emerge, explode da vida, é na vida, no grupo (dos sujeitos cognoscentes) que se constrói a dinâmica. Dinâmica aqui entendida como fruto rítmico do jeito que o grupo vive o estudo dos conteúdos” (FREIRE, 1997, p. 55). Dando espaço aos educandos para desenvolverem a atividade *“show de calouros”* que, mesmo sem ser planejada, se relacionava com o conteúdo trabalhado, solicitei a professora a autorização para desenvolver a atividade. Diante disso, passei a instigar os educandos a respeito das músicas que eles apresentariam e também a organizar a plateia para o início do *“show de calouros”*, nomeado assim pelos próprios educandos.

Ao iniciarmos a primeira apresentação percebi que estava diante de rostinhos tímidos, mas que queriam demonstrar através do canto, tudo que vinham aprendendo sobre a música. Diante dessa atividade, mesmo que improvisada, parei para refletir o quanto os educandos socializaram sobre o fazer artístico, a ousadia de criar a performance, se apresentar diante de todos e a ampliação de seus repertórios musicais.

Penso que a discussão sobre o consumo musical dos educandos nos possibilitou a socialização de saberes e a compreensão do quão importante é a música na valorização da cultura e na construção do pensamento crítico dos sujeitos. Na produção da Nossa *playlist*, tivemos a oportunidade de diferenciar o ouvir música, do escutar músicas de forma atenta e com possibilidades de criar ideias, de se posicionar a partir de diferentes abordagens, além de desenvolver a atenção e a produção de conhecimentos a partir dessa socialização musical.

A partir dessa atividade foi possível aplicar as indicações da BNCC em relação às linguagens, no que diz respeito a reconhecer a linguagem

escrita e sonora, com o objetivo de partilhar informações e entendimento sobre a correlação entre as letras das músicas, produzindo o diálogo e inserindo o desenvolvimento de habilidades para a unidade temática da Música do componente curricular Arte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música está presente na formação social e cultural dos sujeitos desde a sua gestação ainda no útero, pois podemos captar os sons do contexto vivido pela genitora. A música pode ter várias funções sociais, como: de prazer estético, o prazer dos sentidos; de expressão emocional, por meio da liberação de ideias e sentimentos não revelados pelo discurso comum; de reação física por meio da dança; de divertimento; de comunicação; de representação simbólica, dos significados afetivos, culturais; de conformidade a normas sociais, como as letras que veiculam comportamentos; de validação de instituições e rituais, como a preservação da ordem; de continuidade e estabilidade da cultura, pela conservação da história, lendas, mitos; de integração social, pela união social e satisfação de pertencer à um grupo.

Em casa, na escola, nas praças, nas lojas, *shoppings*, clubes e tantos outros lugares a música se faz presente. Sua função está para além da diversão e, no ambiente escolar, são muitas as variedades de abordar a música que podem contribuir não só para a socialização dos sujeitos, mas também para a produção e compartilhamento de saberes, tão importantes na formação social e cultural dos indivíduos.

Na elaboração deste TCC foi possível compreender o Ensino da Arte como componente curricular obrigatório, evidenciando sua importância e determinações a partir da Lei nº 9.394/96, da resolução CNE/CP nº 2/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi possível destacar o Ensino da Arte como componente curricular na área das linguagens, suas contribuições e orientações em relação à BNCC, bem como as habilidades a serem desenvolvidas na unidade temática da Música. Destaco a ênfase da BNCC para a formação de sujeitos que construam conhecimento a partir das relações sociais e saberes culturais, como protagonistas e produtores de conhecimentos.

Em relação ao Ensino Intercultural da Arte, e da Música, faz-se necessário que educadores busquem entender os processos educacionais como abordagens culturais, pois nesses casos ambos precisam estar entrelaçados. Não se pode fazer abordagens relacionadas a cultura e

diversidade, sem buscar entender e conceituar estes temas tão necessários nas vivências escolares.

Após a vivência com os educandos do Ensino Fundamental posso concluir que o Ensino Intercultural de Música requer incluir na discussão de sala de aula os temas que permeiam a vida humana e as relações sociais na atualidade. Concluo que na Nossa *Playlist* a diversidade não está somente nos títulos escolhidos pelos educandos, mas ela se relaciona com as diferenças econômicas, étnicas, religiosas, sexuais, entre tantas outras. Essa diversidade não deve nos afastar ou nos intimidar, mas levar a compreender que essas diferenças constituem a vida e fazem da escola um lugar para o diálogo, porque a docência, independente da área de conhecimento e componente curricular, sempre lida com pessoas, de vivências e acessos culturais singulares. Trabalhar na perspectiva da interculturalidade é também trabalhar com o conflito, não por imposição nem por dominação, mas pelo diálogo que evita a indiferença, o desrespeito, o preconceito e a discriminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; Moreira Flávio Antonio (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens como pedagogias culturais em cenários da Educação Infantil. In: MARTINS; R; TOURINHO. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria : Editora UFSM, 2014. p. 199-224.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n.4, abr.-jun. 1963. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.univ_.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339

FREIRE, Madalena (et al.). **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 55-58.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IABELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista**: fluxos na sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2017.

KATER, Carlos. "Porque Música na Escola?": Algumas reflexões. In: **A música na escola**. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012. p. 42-45

KEBACH, Patricia Fernanda Carmen (org.) **Expressão musical na Educação Infantil**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 13-28.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade Musical e Ensino de Música. In: **Boletim Salto para o Futuro**, a. XXI, nº 8, p. 17-23, jun., 2011.

RICHTER, Ivone Mendes. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam. In: **Anais do XV CONFAEB, 2004**: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. Rio de Janeiro: FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005. p. 220-226.

RICHTER, Ivone Mendes. A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos. **Revista Pro-posições**. V. 10, nº 3, p. 30-36, nov. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644065/11509>

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

TAVIN, K; ANDERSON, D. A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed da UFSM. 2010, p.57-70.

TRINDADE, Azoilda Loreto da; SANTOS, Rafael dos. (orgs). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

VIANNA, Hermano. **O mundo do funk carioca**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1997. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Vianna-Funk_cultura_popular_carioca.pdf